

イマージョン方式言語教育の意義と
適用に関する一考察

広 瀬 孝 文

The Significance and Applicability of Immersion Programs

Takafumi Hirose

Summary

Since the inception of French immersion in Montreal in 1965, numerous children have benefited from the program and it has proved to be one of the most successful alternatives in the instruction of second language. In a society with a complex language relationship between English and French, parents in the suburban community of St. Lambert near Montreal, frustrated at the ineffective method of traditional language teaching, searched for and found an alternative which can be regarded as an innovation in second-language teaching: to use a second language as the medium of instruction in regular classes such as mathematics, science, social studies, physical education, etc., in addition to language arts.

Various studies have revealed that immersion students achieve high proficiency in second-language without suffering any negative effect in their native language achievement or academic achievement in regular school subjects.

Because of the initial success of the program, immersion can be found today in all provinces of Canada as well as in some schools in the U. S. As the popularity of immersion increases, the problem of applicability or suitability naturally arises. When we make an attempt to introduce the program elsewhere, we must not forget that the success of immersion has been achieved within the given social context of Canada while an extremely small portion of students (3.2% today) are participating. Immersion is without doubt an excellent method and it may give a clue to the way of breaking away from the traditional English teaching in Japan. However, a careful consideration concerning the applicability must be undertaken before initiating such a program in Japan.

This article reviews and evaluates the Canadian experience with a view to possible application in Japan.

Received Dec. 22, 1987

I. イマージョン方式言語教育の概要

1. イマージョンの定義

イマージョン方式の言語教育は、第二言語教育（外国語教育）の一種であり、「語学」という枠から抜け出すことに成功した言語教育の例である。イマージョン(immersion)という言葉そのものは、「(水などの液体に) 浸かること」あるいは「浸かっている状態」を意味し、教育用語として用いられるときには、「語学以外の科目の授業を、習得を目的とする第二言語で行うこと」を意味する。すなわち、通常の学校の授業において、生徒は、常に第二言語の環境に「浸かっている」ことから、この言葉が教育用語として用いられるようになったのである。この教育方式のねらいは、語学として、あるいは、学問として言語を習得することではなく、コミュニケーションの道具として言語を習得することであり、言語学的要素以外の伝達しなければならない実質的な内容を伴うことによって、学習者の学習意欲を増し、実用性を高めることである。

イマージョン教育の目的は、(1)第二言語において実用に耐えうるだけの能力を習得させること、(2)通常の教育課程と格差のない母語の能力を養うこと、(3)生徒の在籍する学年のレベルにおいて、母語で教育を受ける場合と同等の学力を、一般教科においても身に付けること、(4)母語とその文化に対する認識を失うことなく、学習する第二言語を使用する人々や文化についての理解を深めること、などである。これらの目的は、何年かの教育課程を終了した段階で達成されることが前提となっており、教育課程の途中段階において、ある程度の遅れもやむを得ないとされている (Genesee, 1983)。

語学以外の科目、すなわち、数学や理科や社会の授業を母語以外の言語を用いて行うことは、留学をした場合などと混同されがちであるが、イマージョンは、これらの場合とは大きく異なる特性を持つ。すなわち、留学をした場合などには、現地の学校で使用される言語は学習者の母語であるという前提があり、外来者にとっては、言語的な立ち遅れに伴う困難が生じることが多い。しかし、イマージョン授業では、ここで使用される言語は、学習者にとっては第二言語であるという前提があり、授業の内容についての教育的配慮がなされるのと同時に、言語面における配慮もなされ、言語面における立ち遅れを最低限にとどめることができる。社会言語学的に見て効果的なイマージョン教育課程と見なすことができるのは、子供たちの母語が、その社会および学校において最も一般的に使用されている言語であり、イマージョンで使用される第二言語は、普通ならば、その地域の教育の媒体にはなっていないという条件が成立する場合である。すなわち、北アメリカならば、英語を母語とする生徒に対して行われるフランス語やスペイン語のイマージョン教育であり、日本では、日本語を母語とする生徒に対する英語あるいはその他の言語のイマージョン教育である。従って、北アメリカで英語を母語としない移民の子供たちなどが英語の学校へ行った場合、あるいは、世界各地にあるアメリカンスクールなどのような場合には、イマージョンとしての教育的配慮がなされていないので、イマージョン教育課程と呼ぶことはできない。もちろん、この種の教育についても考察すべき点は多くあるが、それを検討することは本稿の目的ではない。

イマージョンの授業は、語学を専門とする教師が行うのではなく、各科目を専門とする教師でイマー

ジョンについての知識を持つものが行う。また、ここで認定される単位は、語学の単位ではなく、それぞれの科目の単位である。従って、長期間の教育上の目的は言語の習得であっても、現場における短期的な目的は、それぞれの科目の内容を習得することである。このことが、コミュニケーションを成立させる「必然性」を生み出し、言語の習得を促す大きな力となる。さらに、イマージョン教育課程が成立するためには、教育の現場における次のような条件が必要とされる (Genesee, 1983)。(1)少なくとも教育課程の初期の段階においては、学校でも授業でも母語を使用することがある程度許されなければならない。特に、教室の外においては、教育課程全体を通して母語を使い続けるのが前提となる。(2)授業においては、意志の伝達のために、学生が第二言語を使用することが極力奨励される。その反対に、意志の疎通が成立すれば、第二言語における文法的あるいは構造的な間違いについての指導は最低限にとどめる。(3)学校での授業は、原則として母語と第二言語との両方を媒体として行われる。一つの科目については、母語か第二言語のどちらかだけで授業が行われ、両方の言語で授業が行われることはない。(4)イマージョン教育課程の教師は、単一言語しか使わない人のモデルとして生徒と接する。従って、カナダにおけるフランス語イマージョン教育課程の歴史の教師は、たとえ英語が話せても、授業ではフランス語のみを用いて歴史の授業を行なう。事実、イマージョンのための教員養成が十分行われていなかった頃のカナダでは、英語を話すことのできない教師も多くいた。

2. イマージョンの起源と現状

イマージョン方式の言語教育は、1965年にカナダのモントリオール市において、初めてその試みがなされた。カナダという国は、その複雑な歴史的過程から、英語とフランス語の2言語を公用語としている。カナダの人口は、1981年の時点で約2,400万人あり、そのうちの約61%の1,475万人が英語を母語としており、約26%の618万人がフランス語を母語としている。また、英語とフランス語の両方を話すことができる人口は約15%の368万人で、バイリンガル(二言語)の国としては、決して高い数値ではない。フランス語を母語とする人口はケベック州に集中しており、どの地域においても、英語またはフランス語のみが主に使われており、英語とフランス語の両方が聞かれる地域は、比較的少ない。フランス語系住民は、カナダでは少数派であり、国際語としての地位をもつ英語に吸収されてしまう危機を常に感じている。英語系住民のフランス語に対する知識あるいは関心の度合はかなり低く、両言語系住民間のコミュニケーションは、必ずしも対等で円滑とは言えない。こうした状況の中で、言語の公的な地位をめぐる緊張は、しばしば社会問題を引き起こしてきた。

カナダ全体としては、英語系住民の数の方が確かに大きい。ケベック州のみを見た場合、英語系住民は、州全体の人口の約11%の69万人に過ぎない。このことは、カナダ全体の場合とは逆に、英語系住民の方が少数派であり、州の言語政策では不利な立場に置かれていた。また、これらの英語系の住民は、フランス語が優位にある州に住みながら、フランス語を話すことはほとんどできず、フランス語系住民とのコミュニケーションも十分には行われていなかった。このような状況の中で、一部の英語系住民は、フランス語教育の重要性を認識し、自分たちが受けることのできなかつたフランス語の教育を子供たちに受けさせたいと真剣に願うようになった。しかし、それまでの学校教育における

フランス語の授業は、カナダのその他の地域における語学の授業、あるいは、日本の中等教育における英語の授業と同様に、実際の場においては全く役に立たないというのが現状であった。こうしたいらい立ちの中から、一部の親たちは、より効果的な言語教育を求めて、研究活動を開始した。

イマージョン教育の起源において最も注意すべき点は、この教育課程は、政府や学校、あるいはどこかの大学の研究室で生まれたのではなく、父母たちの研究と要望の結果生まれたということである。このグループは、モントリオール市のセントランバート (St. Lambert) 小学校という英語系の学校に子供たちを送っている父母たちの集まりで、ケベック州教育省と当該学区の教育委員会を説得し、1965年に実験的にイマージョン方式の授業を行うクラスを設置することに成功した。さらに、この実験的クラスについての研究と評価も同時に行うよう要請したので、マギル大学のランバート (W. Lambert) 教授がこの命を受け、1969年頃から見通しの明るい報告書を発表し始めた。その後、約20年間に渡って、研究と改良が重ねられ、今日では、ケベック州とオンタリオ州は当然のこと、カナダ全土にこの教育方式が普及している (表1)。

本稿では、まず、これまでに日本で紹介されてきたイマージョン教育課程に関する事柄を総括する意味で(関口, 1982: 林田, 1985: 広瀬, 1982), カナダのイマージョン教育課程の種類を、早期イマージョン・中期イマージョン・後期イマージョンの順に説明し、次に、これらの教育課程についてのこれまでの研究成果をまとめるという形で、イマージョン教育課程の評価・有効性について検討を行う。そして、最後に、このような形式の言語教育法はどの範囲まで適用し効果を上げることができるのかを、学習者の知能指数との関連、および、言語の社会的環境との関連性において検討を加えてみたい。

表1: 英語圏の初等・中等教育におけるイマージョン就学率 (1982-83)

州	英語圏学校人口	イマージョン就学数	%
ニューファンドランド	142,394	819	0.6
プリンスエドワード・アイランド	25,203	1,644	6.5
ノバスコシア	174,505	869	0.5
ニューブランズウィック	99,684	8,759	8.8
ケベック	136,429	17,472	12.8
オンタリオ	1,694,528	53,982	3.2
マニトバ	194,287	7,580	3.9
サスカチュワン	200,643	3,287	1.6
アルバータ	440,174	12,122	2.8
ブリティッシュ・コロンビア	498,836	7,756	1.6
ユーコン準州	4,523	128	2.8
北西準州	12,760	102	0.8
在欧軍事基地学校	2,687	408	15.2
合 計	3,626,654	114,928	3.2

出典: *Language and Society*, No. 12 (Winter, 1984), p. 6.

II. イマージョン教育課程の種類

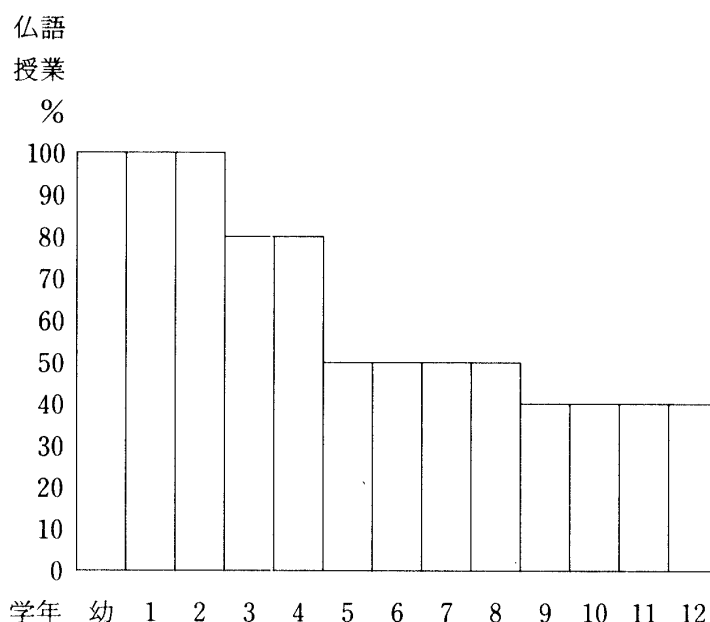
1. 早期イマージョン

イマージョンの種類を分類するには、その教育課程がいつ開始されるかということに基づく、早期・中期・後期という分類法と、授業全体の何パーセントが第二言語で行われるかということに基づく、完全イマージョン・部分的イマージョンという分類法があり、今日のカナダにおいては、教育委員会によってその採用方法はまちまちであり、これがイマージョンの定型であるというものは存在しない。これらの中で最も積極的な形をとるものが早期完全イマージョンである。早期完全イマージョンは幼稚園の段階（小学校入学1年前の5～6歳）から開始され、最初からフランス語を母語とする教師あるいはフランス語を母語程度に話すことのできる教師が担任となる。従って、すべての読み書き、および算数・社会・理科などという語学以外の内容の科目もフランス語で授業が行われる。子供たちの母語の英語を使って行われる授業は、それぞれの教育委員会の方針によって異なるが、たいていは第2学年か第3学年から開始され、遅い場合には、第4学年から開始されることもある(Genesee and Lambert, 1983)。英語の使用は、まず語学としての英語の時間に始まり、次第に他の教科にも拡大されていく。どの程度の授業が英語で行われるようになるかは、教育委員会によって異なる。例えば、オタワ地区では、5年生の終わりまで80パーセントの授業がフランス語で行われるが、モントリオール地区では、5年生のフランス語の授業は40パーセントである(Genesee, 1987)。この段階においても、同じ内容の授業がフランス語と英語の両方で行われることはない。また、小学校においても、フランス語の部分の担当と英語の部分の担当は、可能な限り異なった教師が受け持つことになっている。

中等教育レベルでは、早期イマージョンの継続的措置として、フランス語で授業が行われる選択科目が開講される。これらの科目は、語学としてのフランス語に加えて、数学や歴史が一般的である。カナダの中等教育においては、たいていは、フランス語は1科目必修になっているが、それ以上のフランス語の単位は取得することは要求されていないので、これらの科目は生徒が自主的に選択するものとなる。

従って、早期イマージョン教育を受ける生徒は、3つの段階を経ることになる。すなわち、(1)すべての教科の授業が第二言語のフランス語で行われる段階、(2)イ

図1：典型的な早期完全イマージョンの例



マージョン教育課程の一環として、フランス語で授業を受ける部分と母語の英語で授業を受ける部分が共存する段階、(3)継続的措置として、特定の科目については第二言語で授業を受ける選択が与えられる段階である。

早期イマージョン教育課程の論理的根拠は、神経心理学・心理言語学・社会心理学の各分野の研究や理論に見いだすことができる。ペンフィールドとロバーツによる脳障害と言語障害との関連性に関する研究では(Penfield and Roberts, 1959)、脳障害を幼児期に受けた場合は、青春期あるいは成人期に脳障害を受けた場合よりも、永久的な言語障害に至る確率が低いということが明らかにされている。このことは、言語に関する限り、人間の脳は、年齢が低いほど柔軟性に富むものであることを物語るものであり、言語の習得も、思春期以前に行われるのが望ましいという見方がなされる。同じように、心理言語学の研究においても、幼児には言語を習得する本来的な能力が備わっており、これが、幼児が比較的容易に言語を習得していくことのできる理由であるという視点が明らかにされている(Chomsky, 1972)。また、他の研究では、幼児のこの習得能力は、言語に限ったものではなく、物事の認識力全体について言えることで、言語の習得に関しても十分に生かすことができると考えられている。いずれにせよ、言語の習得能力は年齢と共に低下し、それが母語であっても第二言語であっても、若い時期ほど習得が容易で、しかも完全に近い形で行われるとすることができる。

社会心理学的な立場から見ると、幼児期に第二言語に接するということは、言語の習得に邪魔になるかも知れないような既成概念がまだ形成されていないので、より素直に言語の習得が行われると考えられる。特に、習得すべき第二言語が、その社会において、二次的な地位にある場合、あるいは、その言語を話す人々が何らかの理由からその社会では二次的な立場にあると見られている場合、この言語に対する偏見は、年齢と共に増大する傾向にあり、言語を学習する意欲の妨げにつながると見られる。これとは反対に、幼児期に第二言語を習得した場合には、その言語を使用する人々に対してより寛大な感覚が養われ、その言語の背景となる文化をより高く評価する傾向にあることが明らかにされている(Anisfeld and Lambert, 1964)。このことは、ケベック州における英語圏とフランス語圏の異文化間コミュニケーションを図ろうとするセントランバート地区の親たちにとっては、心強い学説であったに違いない。

以上のような説によって早期イマージョンの論理的根拠を見いだすことはできるが、どの年齢が言語の習得に最も適した年齢であるかということについての定説は、今のところ確立されてはいない。短期間における言語教育においては、同じ質の教育が行われた場合、思春期あるいは成人期の学習者は、幼児期の学習者と同等の成果あるいはそれ以上の成果をあげることができるという研究結果がある。また、別の研究では、幼児期に第二言語の学習を開始した者は、第二言語との自然な形での接触が継続されれば、遅くから学習を開始した者よりも母語に近いレベルを達成する確率が高いという結果が報告されている。しかし、年齢だけを言語習得の効率の条件として考えることには、幾分問題があるように思われる。それぞれの年齢層には、最も適した教授法があるはずで、学校における第二言語教育では、年齢を考慮した教授法を研究し、それに合った教育課程を作りだしていくことが大切であるという主張もある(Genesee and Lambert, 1983)。

イマージョン教育課程の最も目立つ特徴は、やはり、語学以外の数学・理科・社会といったような授業においても第二言語が媒体として使用されることであろう。これは、できるだけ母語の習得過程に近い環境を作り出すことが目的になっているからである。すなわち、語学の時間によく見られる仮に設定された状況の中での学習ではなく、何か内容のあることを学び、その内容を伝えていかなければならないという、臨場感を伴うコミュニケーションの実際に直面する環境がここに存在することになる。従って、イマージョン教育課程における言語の習得は、数学・理科・社会などという教科の内容を習得するという一次的な目的に伴う二次的な結果となる。よって、これらの時間における学習成果の評価は、それぞれの教科の内容の理解と習得についてであり、言語の文法のおよび構造的な正確さは評価の対象とはならない。事実、母語の習得においても、親が子供の間違いを指摘するのは、物事の事実関係においてするのがほとんどで、言語的な間違いの指摘はほとんどしないのが普通である。母語の習得の場合、言語学的な間違いは、子供が指摘されなくても、自分で聞き分けて、正しいものを選択していくことができると考えられる。第二言語の学習において、言語的誤りがあまり頻繁に指摘されると、それは、当然、その言語を積極的に使ってみようとする意欲の低下と、最終的には、言語の学習そのものに対する意欲の低下につながることになる。言語は、文法的には完ぺきな形ではなくてもコミュニケーションは十分に成り立つものであるという認識を、もっと多くの語学教師が持つべきであり、それに応じた教授法も採用されてもよいのではなかろうか。

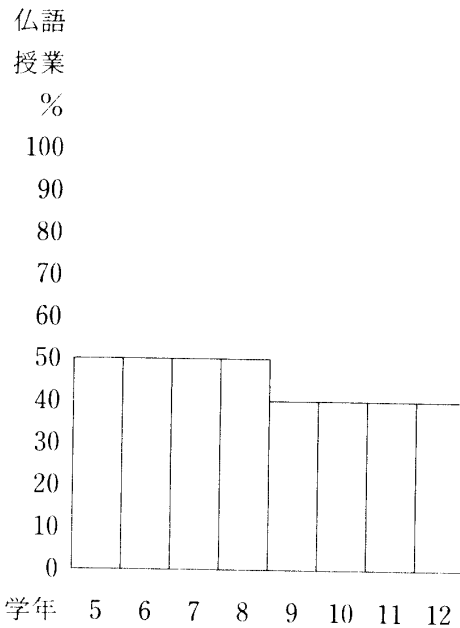
早期完全イマージョンにおいては、幼稚園の間の1年間と小学校第1学年の前半には、教師の方はフランス語しか使わないが、子供たちは、教師と話す場合あるいは教室で友人と話す場合に、絶対にフランス語だけで話さなければならないということは要求されない。この期間には、子供たちが英語で話をする光景がよく見られ、教師も、これについて注意するというものもない。この寛大さは、母語の学習において子供が言葉を話し始めるのを見ると、まず、言葉を話さないで聞くことだけを通して言葉を理解する期間がある程度あり、その後、すでに理解し学習したことを自分の言葉として発声するのであるという言語習得理論から生まれたもので、第二言語の習得過程においても、母語と同じ様に、ある程度の理解と吸収をする時間を与えることが目的とされるためである。そして、イマージョン教育課程が始まった2年目の第1学期の後期頃になって、初めて、授業中にはフランス語だけで話をするように指示されるのである。

早期イマージョンのもう一つの形に、早期部分的イマージョンがある。ここでは、授業のおよそ50パーセントがフランス語で、残りは母語の英語で行われ、6年間この割合が維持される (Genesee, 1981b; Swain, 1978)。この教育課程では、フランス語の読み書きは、ある程度聞く力と話す力がついてから、英語の読み書きは、それより以前から始まる。この方法は、母語の読み書きの学習は遅らせるべきではないという意見の教育者や親たちには説得力のある方法であると言える。

2. 中期イマージョン

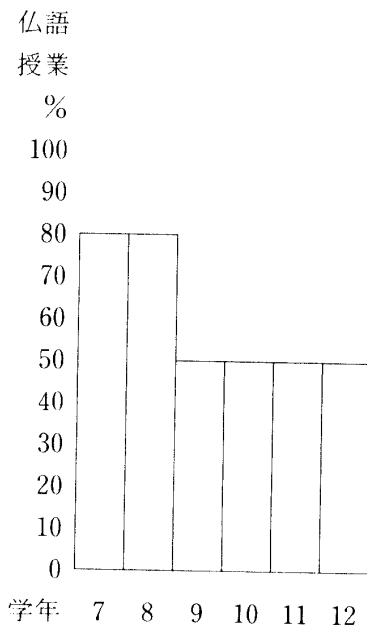
中期イマージョンにおいては、初等教育の前半は母語の英語で教育が行われ、教育の媒体としてのフランス語の使用は、第4学年から開始される。この時点では、語学としての英語の時間を除いては、

図2：典型的な中期イマージョンの例



(注) 中期イマージョンの場合は、イマージョン開始以前に語学としてのフランス語の授業を毎日20～40分間数年に渡って受けてきている。

図3：典型的な後期イマージョンの例



(注) 後期イマージョンの場合は、イマージョン開始以前に語学としてのフランス語の授業を毎日20～40分間数年に渡って受けてきている。

すべての授業がフランス語で1年間、または、第4・5学年の2年間行われる。この期間が終了した後の高学年に入ると、語学としてのフランス語の授業を強化された形で受け、その他に2～3の語学以外の科目もフランス語で受けることができるようになる。さらに、同じような形で中等教育においても引き続き、フランス語の学力の維持を図る。

3. 後期イマージョン

後期イマージョンにおける教育の媒体としてのフランス語の使用は、小学校の最終学年か、中等学校の低学年で開始される。1年計画の後期イマージョン教育課程は、語学としての英語の時間を除いては、すべての授業がフランス語で1年間行われる (Swain, 1978)。2年計画の後期イマージョン教育課程では、これが2年間続けられる (Genesee, 1981b)。後期イマージョンが予定されている場合には、語学としてのフランス語の授業が小学校の6年間行われたり、直前の1～2年間の間に、イマージョンの準備のための特別なフランス語の授業が行われることがある (Swain, 1978)。ほとんどの後期イマージョン教育課程の

後には、語学としてのフランス語の上級コースが設けられたり、歴史などの語学以外の授業がフランス語で行われたりする。

後期イマージョン教育課程では、教育課程の環境整備にも重点がおかれることがある。後期イマ-

ジョンも早期イマージョンと同様、普段は英語を媒体として使用する学校で行われるが、後期イマージョンの場合、校舎の一部をフランス語領域として環境の整備を行ったり、イマージョンセンターという形で、フランス語イマージョンのみを行う研修センターを設置して、イマージョン教育を受ける生徒は、1年あるいは2年の定められた期間はここへ通学するという形をとることもある。イマージョン教育を受けた後の継続措置としての授業は、母校の中等学校で受けることになる。また、わずかではあるが、早期イマージョンにおいても、このようなセンター方式がとられているという報告もある。

後期イマージョン教育課程における授業科目の内容は、通常の英語圏の学校のものと同じである。すなわち、数学・歴史・理科・体育などという科目が、同じカリキュラム構成で、フランス語で行われる。後期イマージョンの場合、イマージョン教育課程への移行を容易にするための措置として、教育課程の初めに数か月の語学としてのフランス語の特訓授業が行われる。このレベルにおける英語からフランス語への移行は、幼稚園から長期に渡って語学としてのフランス語の授業を受けてきている生徒の場合は比較的スムーズであるが、わずかの準備期間においてのみフランス語を学んだ生徒の場合には、かなり問題があると言わなければならない。

III. イマージョン教育課程の評価

1. 母語（英語）の学力

イマージョン教育課程に編入されている生徒の母語である英語の学力のレベルは、英語だけで授業を受けている同学年の生徒の語学力と比較することによって知ることができる。これまでには、さまざまな方法で比較測定が行われてきているが、それらのどれもほぼ同じ結果になっているので、ここにまとめてみよう。

早期完全イマージョン教育課程の児童たちは、語学としての英語の授業が開始される小学校の第2学年あるいは第3学年までは、英語で授業を受けている児童たちよりも英語の読み書きの力が劣っているという結果が出るのは当然のことである（Genesee, 1983 ; Swain and Lapkin, 1982）。しかし、英語を聞き話す力においては、他の生徒たちとなんら差異を認めることができない。これらの事実とは対照的に、イマージョン教育課程の児童たちは、自分が話をする場合、聞き手の必要としていることに対して、より敏感に反応することができ、意志の疎通をよりの確に行うことができるという結果が報告されている（Genesee, Tucker, and Lambert, 1965）。これは、母語のみでコミュニケーションを行っているとき、あえて詳しく説明しなくても相手は話を理解してくれる場合が多いが、そのような共通理解の上に立ってコミュニケーションを行うことができなくなった場合に、聞き手の思考の枠組みの中で話をするのが自然に体得されてきた結果であると考えられる。

イマージョン教育課程の児童たちの英語の読み書きの力が劣っているということは、英語を媒体として教育を受けてきていない以上、当然のことで驚くべきことではないが、驚くべきことは、英語の読み書きの力が全くないはずの児童たちが、かなりの学力を持ち合わせているということである。たとえば、小学校1年生を対象とした読み・語意・同語意／反語意の3分野からなる共通テストでは、モントリオール地区のある調査では、英語の授業を受けている児童が平均75点の時に、イマージョン授業を受

けている児童は35~40点をマークしている。バンクーバーで行われた同じような調査でも、英語で授業を受けている児童が70~80点の場合、イマージョン児童は36~48点取っていることが分かった (Genesee, 1983)。

語学としての英語の授業が開始された後で行われる英語の学力テストでは、約1年後には英語で授業を受けてきた児童と同等の英語の学力が身に付くことが明らかにされている。同等のレベルに達する語学技能には、読解力・読む場合の語彙・文法的知識・作文力が含まれるが、唯一学力が劣るものはスペリングである (Genesee and Stanley, 1976)。このような児童たちも、第4・5学年頃には、英語で授業を受けてきている児童たちと同等のスペリングの力を身に付けるようになる。

こうした英語の学力における、立ち遅れに始まり、英語の授業開始の数年後には通常の児童と同等の学力を身に付けるというパターンは、英語の授業が第2・3・4学年のどの学年に開始されても大差は生じない。従って、英語の授業を早く始めたからといって、その分だけ英語の学力が向上するということは、これらの調査を見た限りでは認められない (Genesee, 1978)。しかし、ここで注意しなければならないのは、英語とフランス語との言語学上の類似性で、文字や語彙などの点において、フランス語で学んだことは母語の英語の中でかなりの応用がきくということを忘れてはならない。従って、もし、日本における英語を使った早期イマージョン教育を考えようとする場合などには、日本語と英語との文字をも含めた言語学上の極端な相違に注意しなければならない。

早期部分的イマージョン教育課程の児童たちは、通常授業のおよそ50パーセントが母語の英語で行われているにもかかわらず、第3・4学年までは、英語の学力に立ち遅れが認められることが報告されている (Edwards, McCarrey, and Fu, 1980 ; Swain and Lapkin, 1982)。早期完全イマージョンの児童と早期部分的イマージョンの児童たちの間の英語の学力の差は、第4学年の終わりまではほとんど認められない。中期イマージョンの児童たちと早期完全イマージョンの児童たちとの比較においても、同じようなことが報告されている。従って、英語の学力に関する限りは、初等教育の前半期においては、いつから、どれだけの時間英語で授業を受けようとも、それほど差は生じないということが言える (Genesee, 1983)。

後期イマージョンにおいては、イマージョン教育課程に1年参加しても2年参加しても、それによって英語の学力が低下するということは認められていない (Genesee, 1981 a)。これは、後期イマージョン教育課程においては、イマージョンが開始されても、語学としての英語の授業だけはそのまま継続されるためであると考えられる。

イマージョン教育課程の児童の母語である英語の学力については、次のように総括することができる。小学校の低学年においては、確かに語学力の低さが目立つが、第6学年までには、英語だけで授業を受けている児童たちと同等の学力が身に付いてくる。この傾向は、イマージョン教育課程の種類に関係なく見ることができるものである。従って、フランス語イマージョン教育課程が児童や生徒たちの母語である英語の学力に及ぼすであろう悪影響は、カナダにおけるイマージョン教育の場合認められないというのが結論である。しかし、これは、フランス語と英語の言語学上の類似性が要因となっていることも考えられるので、特別な注意を払ってこの結果を受け止める必要がある。

2. 習得を目的とする言語（フランス語）の学力

イマージョン教育課程に編入されている児童や生徒たちの第二言語としてのフランス語の学力を測定するためには、英語を母語として英語圏の学校へ通い、通常は英語で授業を受け、フランス語は語学の時間にのみ学習している子供たちと比較する方法と、フランス語を母語としてフランス語圏の学校へ通い、通常はフランス語のみの授業を受けている子供たちと比較する方法がある。

英語圏の学校で英語の授業を受けている子供たちとの比較においては、早期・中期・後期イマージョンのどの教育課程に編入されている子供たちも、あらゆる種類のフランス語のテストにおいて、かなり優秀な成績を納めた。この結果は、イマージョン教育課程の子供たちのフランス語に接する時間が、比較にならないほど長いということから、当然のことと言えよう。従って、もっと意義のある比較は、フランス語を母語として、フランス語圏の学校へ通う子供たちのフランス語の学力との比較であろう。

イマージョン教育課程の子供たちのフランス語の学力をフランス語圏の学校の子供たちの学力と比較した場合、フランス語を理解するという受動的な面における技能、すなわち、読む力と聞く力においては、両者の差を認めることができなかつた。しかし、話す力のような能動的な技能、あるいは、細かい文法の規則などの面においては、かなりよい成績ではあったが、母語並ということではできなかつた。たとえば、早期完全イマージョン教育課程の第5学年の児童たちを対象とした、話す力の5段階評価では、フランス語を母語とする同学年の児童たちの学力はどの子供も5.00と評価されたのに対し、イマージョンの児童たちの学力は、3.50～5.00の範囲に分布することが認められた(Genesee, 1978)。

さらに、話の内容をどれだけ伝達することができるかというコミュニケーションの力を測定するために、早期完全イマージョン教育課程の5・6年生とフランス語を母語とする同学年の児童たちに、無声の短編映画を見せ、その映画を見たことのない人に、フランス語でその内容を伝えるよう指示がなされた。子供たちの話は、導入部分がしっかりしているか、結末がしっかりしているか、あるいは、結末が欠けているか、などという全体の構想に関する事項と、伝達されたエピソードの数、その正確さ、細部の説明などの、内容の正確さに関する事項とで分析が行われた。その結果、イマージョン教育課程の児童たちの話の内容の程度や情報量は、フランス語を母語とする児童たちのそれと全く差がないことが確認された(Bruck, Lambert, and Tucker, 1976)。もちろん、ここでは、文法事項は分析の対象にはなっていない。このことから、イマージョン教育課程の子供たちは、文法的な表現こそ完ぺきとは言えないが、コミュニケーションの力ということにおいては、フランス語を母語として話す子供たちと同等の力を身に付けているということができる。

これに類似した結果は、その他の調査でも見ることができる。早期完全イマージョン教育課程の5年生のフランス語の動詞の使い方について調査するため、一対一の対話を行った結果、フランス語を母語とする子供たちと比較した場合、動詞の変化が無視されて「単純化された」動詞が使われる頻度が高いことが分かった(Harley and Swain, 1977)。しかし、同じような状況においては、大切な内容は十分に伝える力があることも明らかにされている(Swain and Lapkin, 1982)。中期および後期イマージョン教育課程の生徒たちについての調査でも、言語学的な方面のテストよりもコミュニケーションの力を試すテストにおいての方が高い数値を示すことが明らかになっている(Genesee, 1983)。

このようなイマージョン教育課程の子供たちの高度なコミュニケーションの能力は、実際にフランス語を使ってコミュニケーションを行う機会が、語学としてだけフランス語を学習している子供たちよりもはるかに多いという、経験の豊さに起因するところが大きいと言えよう。

3. イマージョンの種類による効果の比較

今日では、カナダ全土を通して、教育学上の理由に加えて財政上の理由からも、あらゆる種類のイマージョン教育課程が設けられている。このような状況において、当然問題になるのが、どの形式のイマージョン教育が最も効果的であるかということである。前にも見たように、どのような種類のイマージョンでも、母語の英語の学力には大きな支障はきたさないということが明らかになっているから、この問題については、フランス語の習得ということにおいて、どれだけ効果的であるかということを中心に考えてよいものと思われる。

まず、早期イマージョン教育課程の場合、完全イマージョンか部分的イマージョンかということに関する調査を見てみよう。これまでに、ケベック州で一つ (Genesee, 1981 b), オンタリオ州で二つ (Edwards, MaCarrey, and Fu, 1980 ; Swain and Lapkin, 1982) の調査の報告がなされているが、これらのどの調査においても、読む力・書く力・聞く力・文法事項などの技能を含むテストにおいて、早期部分的イマージョンの児童の学力が早期完全イマージョンの児童の学力のよりも劣っているという事実は認められてはいない。さらに、ケベック州における調査では、子供たちの話す力も調査の対象とされているが、小学校5・6年生の場合、完全イマージョンの児童と部分的イマージョンの児童との間の格差は認められていない。

次に、早期イマージョンと中期イマージョンの比較に関する追跡調査を見てみよう。ここでは、4・5・6年生の早期完全イマージョン・中期部分的イマージョン・通常英語クラスの3種類の児童たちについての調査が行われた。その結果、中期イマージョンの児童たちは、例外的にフランス語の習熟度の高い者もあったが、早期イマージョンの児童たちと比較した場合、全体としては、やや劣っていることが分かった。通常英語クラスで語学としてのフランス語だけを学習している児童たちと比較した場合には、中期イマージョンの児童たちの方が、当然、高いマークを示した。しかし、イマージョン教育課程を終えて、再び通常のクラスに戻った場合、この学力が、必ずしも維持されるということはないということも報告されている (Genesee, 1983)。

さて、最も複雑な調査結果が出ているのは、早期完全イマージョンと後期イマージョンとの比較である。調査の方法、調査対象とする子供たちの選択、調査地域などの要因によって、さまざまな結果が報告されており、言語の習得過程は、決して単純なものではないことを物語っている。

まず、単純に習熟度のみを比較する方法がある。この典型的なものは、早期完全イマージョンを終了した児童たちと、後期イマージョン (1年間) を終了した生徒たちを比較するもので、これら二つのグループの年齢は、必ずしも同じではない。このようなグループを対象とした、読む力、聞く力、話す力、文法、書く力などのテストでは、予想通り、早期完全イマージョンの児童たちの方が、全体的に高い習熟度を示している (Genesee, 1981 b)。

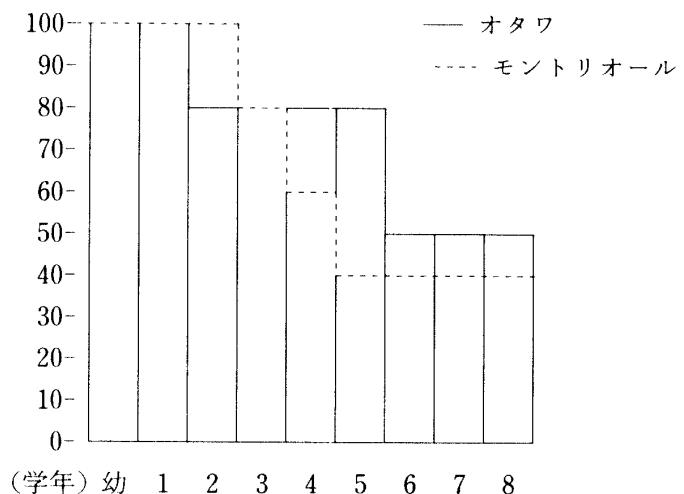
しかし、時間の経過を通して行われた同一年齢の生徒たちの比較では、必ずしも一貫した結果にはなっていない。早期完全イマージョン終了後の生徒たちと1年間の後期イマージョンの生徒たちの追跡調査を見ると、早期完全イマージョン終了直後の第7学年・第8学年においては、前者のフランス語の学力の方が優秀であるのに対して、第9学年では、その生徒たちの中で、はっきりとした学力の低下が見られる (Genesee, 1981 a)。第10学年では早期完全イマージョンを終えて4年経過した生徒たちと、後期イマージョンを終えて3年経過した生徒たちのフランス語の習熟度は、ほぼ同じであると報告されている。しかし、第11学年になると、早期完全イマージョンを経験してきた生徒たちが、再び、学力を増してくるという結果が出ている。この原因を明確に断定することはできないが、イマージョン終了後の教育課程において、何らかの形で、記憶を復活させる刺激が加えられたものと思われる。こうしたことは、言語を習得することに加えて、言語を維持することについても、さらに研究を行う必要性を示唆するものである。

次に、イマージョン教育課程の行われている地域差を知ることのできる調査を見てみよう。これは、早期完全イマージョンと後期イマージョン（2年間）とを比較したものであるが、モンリオールの調査とオタワの調査とでは、異なった結果が出ている。モンリオールにおいて、早期完全イマージョン教育を受けた生徒と、第7学年と第8学年の2年間の後期イマージョン教育を受けた生徒を第8～11学年の4年間追跡調査した結果では、両者の間に目だった差異を認めることはできなかった (Genesee, 1981 a)。しかし、オタワにおける同じような調査では、早期完全イマージョン教育課程を経た生徒の方が、常に高いフランス語の学力を持っていた。このことは、モンリオールとオタワでは、早期完全イマージョン教育課程の内容が異なっていることを示唆するものである。

まず、イマージョン授業の行われる時間数の割合を比較してみると、成績の良かったオタワでは、早期完全イマージョン授業の場合、幼稚園と第1学年では100%、第2～5学年では80%、第6～8学年では50%の割合で行われている。一方、モンリオールでは、幼稚園から第2学年までが100%、第3学年が80%、第4学年が60%、第5～8学年が40%となっている(図4)。一方、後期イマージョンは、両都市とも、幼稚園から第6学年までは語学としてのフランス語の授業を毎日30～45分行い、第7・8学年で80%のフランス語イマージョン授業が行われる。このような単純な数字を見た限りでは、習得を目的とする言語との接触時間が長ければ長いほど良い結果を得ることができるといえよう。

しかし、さらに、それらの授業形態を比較してみると、オタワの

図4：オタワとモンリオールにおける早期完全イマージョンの比較 (仏語%)



早期イマージョン教育課程は、個別の指導と学習者の積極的な学習意欲を引き出すことに重点が置かれていることに対し、モンリオールでは、多人数教室で教師中心の授業が行われていることが分かった。早期イマージョンにおけるこのような授業形態の違いが、習熟度の違いを生み出しているという科学的な根拠はないが、後期イマージョン教育課程の調査においては、授業形態と習熟度との相関関係を見いだすことができる。モンリオール地域の第7学年1年間の後期イマージョン教育課程においては、これらの2種類の形態の授業法を見いだすことができる。個別指導に基づいて学習者の積極的な学習意欲を刺激するように計画された教育課程では、伝統的な授業形態よりも高い習熟度を達成することができた (Genesee, 1983)。この前者のカリキュラムの中には、モンリオール市内のフランス語系地域に出かけて行って、生きた情報を入手することも含まれていた。さらに、通常の後期イマージョン教育課程は1日の80%がフランス語で授業が行われるのに対し、個別指導型イマージョン教育課程では1日の50% (通常午後の授業のみ) がフランス語で行われる授業であったにもかかわらず、両者とも同じレベルの習熟度を達成している。これらの結果は、それがどのレベルであっても、今後の授業のあり方を考えるに当たっての有力な資料となるであろう。

このように、さまざまな条件によって習熟度に差異を生じることは当然かも知れないが、一つ注目しなければならないのは、ある条件のもとでは、早期完全イマージョン教育課程の生徒も後期イマージョン教育課程の生徒も、習得を目的とする言語の習熟度において差がなくなるという調査結果である。これは、第二言語の習得は、幼児期よりも児童期の方が効率よく行われることを意味するもので、このような指摘は、各方面からなされている (Asher & Price, 1967; Fathman, 1975)。

以上、各種のイマージョン教育課程を比較した結果を総括すると、(1)完全イマージョン教育課程の児童の方が、部分的イマージョン教育課程の児童よりも目的とする第二言語の習熟度が高い、(2)早期イマージョン教育課程の児童の方が、中期イマージョン教育課程の児童よりも習熟度が高い、(3)早期イマージョン教育課程の児童の方が、後期イマージョン教育課程の生徒よりも、終了時においては高い習熟度を示す、(4)イマージョン教育課程終了後、一旦習得した第二言語を維持するための適切な措置が取られないと、習熟度は低下する、(5)個別指導に基づく、学習意欲を引き出す授業形態は、短時間であっても、長時間に渡る伝統的な授業形態と同じだけの効果を発揮することができる、(6)児童期の子供たちの方が幼児期の子供たちより、効率よく第二言語を習得することができる、(7)上記(4)~(6)の要因の影響を受けた場合、(1)~(3)の定説は必ずしも成り立たない、とすることができる。

4. 通常科目の学力

イマージョン教育課程においては、語学以外の科目も第二言語を通して授業が行われることから、これらの科目において学力が低下するのではないかと懸念される。この問題に関する初期の研究においては、実際に学力が低下するということが報告され、イマージョン教育課程に対する不信感を高めたことがあった。しかし、近年になって、これらの研究についての再検討がなされ、イマージョン教育課程についての研究がさらに進められると、これまでに気付くことのなかった点が指摘されるようになった。それは、どのような状況において、特定の児童が第二言語を通して教育を受ける

かということである。

すなわち、その一つには、移民の子供たちの例に見られるように、提供者側は母語の授業として行う授業を、受けるものは第二言語の授業として受けるものである。この場合、行われる授業には言語学的な配慮がなされていないばかりか、受ける側にもその準備が全くできていない。しかも、受ける側は、自分の選択によって受けるのではなく、余儀なく受けなければならないという、消極的な態度で臨むものとなる。このような場合、学力の低下が伴うのは当然であると考えられる。もう一つの場合が、イマージョンの例に代表されるように、授業を提供する側は、第二言語としての言語学的配慮を行い、受ける側は、自分の意志によって受け、それに対する準備の度合・意欲などは非常に高い。初期の研究においては、これら2種類の状況の違いを考慮していなかった。従って、第二言語を通して通常科目の授業を行うことは、必ずしも賛成されなかったのである。しかし、その後、これら2種類の状況を区別した上で行われた研究では、以前とは異なった結果が報告されている。

イマージョン教育課程の児童たちの一般科目の学力の測定は、算数（数学）を中心に行われてきているが、さらに、理科や（Swain, 1987）高等学校の卒業試験によっても詳しく調査されてきている（Genesee and Chaplin, 1976）。早期完全イマージョン教育課程の児童とフランス語を母語とする児童たちに対して、同じ内容のフランス語の算数の試験を実施した結果、その学力は、どの学年においても異なることがなかった。しかし、英語で書かれた試験を用いて英語を母語とする児童たちとの比較が行われた場合には、低学年においては、イマージョン教育課程の児童の点数が劣ることが分った。しかし、高学年になると両者の間に差異が認められなくなることから、これは、まだ、この時点では、英語の授業が導入されていないため、問題を正確に理解することができなかったためであると考えられる。また、中期および後期イマージョンの生徒のように、英語で数学の授業を受けたことのある生徒たちは、フランス語で数学の授業を受けた後英語で試験を受けても、学力の低下は認められない。

ケベック州のような環境においては、イマージョン教育課程を終了した後、英語を母語とする生徒たちは、フランス語を母語とする生徒に対して行われる通常の授業を受けることが許されることがある。このような進路を選択した生徒は、ケベック州が行う高等学校の卒業試験をフランス語で受けることがよくある。また、同州では、同じ内容の試験が英語でも実施されているので、この段階における比較も可能となる。

その結果の一つを見ると、1年間の後期イマージョンを経てフランス語で卒業試験を受けた生徒と、英語の授業ばかり受けてきて、英語で同じ内容の卒業試験を受けた生徒の間には、物理・化学・歴史では、差異を認めることはできなかった。また、語学としての英語あるいは文学の試験においては、両者が英語で試験を受けた場合、イマージョン教育課程を経てきた生徒の方が、わずかではあるが、点数が高かった（Genesee & Chaplin, 1976）。

イマージョン教育課程を経てきた生徒がフランス語で卒業試験を受けた結果と、フランス語を母語としている生徒が同じフランス語の試験を受けた結果を比較することは、必ずしも科学的とすることができない。なぜならば、イマージョン教育課程の生徒たちは、選び抜かれた少数のサンプルであり、フランス語を母語とする生徒たちの中にはあらゆるレベルの生徒が含まれているからである。歴史・

地理・数学・タイピング・美術の各科目における平均点は、予想通り、イマージョン教育課程を経てきた生徒たちのものの方が高かった。英語を母語とする生徒たち全員がイマージョン教育課程を経て同じ試験を受けた場合、決して、同じ結果にはならないであろう。この問題は、次の節の、イマージョン教育課程の適用ということと関連する問題である。

IV. イマージョン教育課程適用の問題

イマージョン教育課程は、セント・ランバートにおける成功のために、カナダのあらゆる地域で試みられるようになり、他の国々にも及びつつある。しかし、セント・ランバートの場合は、非常に教育熱心な親たちが積極的に始め、一種のエリート教育であったということを忘れてはならない。従って、イマージョン教育課程がカナダのどこでも、あるいは、世界のどこでも適用することのできる教育方法なのか、さらに、どのような児童を対象としても適用することができるものなのかを、十分に検討する必要がある。このような観点から数多くの調査がなされてきているが、ここでは、知能指数との相関関係と言語の社会的環境という点について検討を試みたい。

1. 知能指数とイマージョン教育課程の適用

第二言語の習熟度は、知能指数（IQ）に比例するか否かという問題は、イマージョン教育課程に限らず関心の高い問題である。このことについて最も詳しい調査を行ったのはマギル大学のジェネシーで（Genesee, 1976；1978a），彼は、早期完全イマージョンと後期イマージョン（1年間）の児童・生徒たちのフランス語の習熟度について、IQとの相関関係を調査した。まず、早期完全イマージョン教育課程の第4・5・6学年の児童と、1年間の後期イマージョン教育課程を経た第7～11学年の生徒たちが、Lorge-Thorndike 知能テスト（1967）の結果に基づいて「平均以下（ $IQ < 95$ ）」「平均（ $95 \leq IQ < 115$ ）」「平均以上（ $IQ \geq 115$ ）」の3グループに分けられた。また、対照として、通常授業を母語の英語で受けている児童・生徒たちも、同じような3グループに分けられた。そして、英語・フランス語・数学の3科目の学力試験の結果との比較が行われた。イマージョン教育課程の生徒たちも通常授業の生徒たちも、予想通り、各科目において、IQが平均以下の者は低い点数を、IQが平均以上の者は高い点数を取った。また、母語である英語の学力試験においては、通常授業を英語で受けている生徒たちも、通常授業をフランス語で受けているイマージョン教育課程の生徒たちも、「平均以下」「平均」「平均以上」のどのグループでも差異は認めることができなかった。特に、「平均以下」の児童・生徒たちの間で、イマージョン授業を受けることで母語の学力が低下しなかったということは、注目すべきことである。

フランス語の学力試験においては、イマージョン教育課程の「平均以下」の生徒たちの点数の方が、通常授業の「平均以下」の生徒たちの点数の方よりも、聞く力・話す力・読む力・文法のどの分野においても高かった。このことは、言語の習得におけるイマージョン教育課程の効果を立証するものに外ならない。さらに興味深いのは、フランス語の学力試験で、識字力を必要とする「読む力」や言語構造に関する知識を必要とする「文法」などの領域では、イマージョン教育課程の「平均以下」の生

生徒たちの点数の方が「平均以上」の生徒たちの点数よりも低かったが、人間と人間間のコミュニケーションをつかさどる「聞く力」と「話す力」の領域においては、イマージョン教育課程の「平均以下」の生徒たちも「平均以上」の生徒たちも同じレベルであった。このことは、第二言語の習得において、言語を「知識」あるいは「学問」として習得することと、「体験」あるいはコミュニケーションの「手段」として習得することには大きな違いがあることを物語るものである。こうした言語習得の二つの側面の存在については、すでに指摘されているし (Cummins, 1979), I Q が必ずしも第二言語習得のための決定的な要因ではないということも、幾度か指摘されてきている (Dockrell & Brosseau, 1967)。従って、コミュニケーションの「手段」として「聞く力」と「話す力」を重点的に取り扱った言語教育の方が、知識としての「読む力」「文法」を重点的に取り扱った言語教育より、幅広い層の児童や生徒たちの間で効果を発揮することのできるものであると言えよう。

上に述べた、「知識」としての言語の習得は I Q との相関関係があるが、コミュニケーションの「手段」としての言語の習得には I Q との相関関係がないという調査結果は、早期完全イマージョンのすべての生徒たちと後期イマージョンのほとんどの生徒について見ることができるが、後期イマージョンの第11学年になるとコミュニケーションの「手段」としての言語の習得（聞く力・話す力）にも、I Q との相関関係が現れ始める (Genesee & Chaplin, 1976)。なぜ高学年になると I Q が「平均以上」の生徒の方が「聞く力」や「話す力」においても習熟度が高くなるかということは、立証されていないが、いくつかの推測はすることができる。まず、一つの可能性として、高等学校レベルにおける授業内容は、聞いたり話したりする中にも、I Q テストで測定されるような知的な作業を必要とする部分も含まれてくるのではないかということである。あるいは、別の可能性として、低学年では無意識に学習してしまうようなことも、高学年になると、意識的に学習しなければならないようになることがあるのではないだろうか。この見解は、学習者側の性質の変化を前提としたものであるが、言語の要素を中心に見ると、音声を通じたコミュニケーションには、人間が反射的に対応できて、ほぼ無意識に習得できるレベルと、対応するのに思考力を必要とし、意識的に習得しなければならないレベルとがあるのではないかという仮説を立てることができる。実際には、これらの仮説の組合せによって上のような結果が現れているのであろうが、この点については、今後、さらに研究を深める必要がある。

2. 言語の社会的環境とイマージョン教育課程の適用

イマージョン教育課程は、カナダという二つの言語を公用語とする国で、しかも、二つの言語が混在するケベック州で考案された言語教育法である。そこには、第二言語としての習得を目的とするフランス語を生活言語としている大きな人口があり、それなりの環境があるように思われる。しかし、今日では、フランス語を生活語としている人口が集中していないトロントやバンクーバーなどでも、同じようなフランス語イマージョン教育課程が採用されている。さらには、公用語ではない言語のイマージョンも行われるようになってきている。アルバータ州のエドモントンにおけるウクライナ語の早期部分的イマージョン (Lupul, 1976) や、アメリカ合衆国におけるフランス語・ドイツ語・スペイン語などのイマージョンが (Rhodes, Clark, & Tucker, 1982) こうした例である。カナダでは、ヘリティッ

ジ(heritage=遺産)言語と言って、先住民たちや移民たちの言語を子孫に伝えていこうという運動が、国家レベルで繰り広げられており、アメリカでは、人種差別に基づく公立学校間の格差をなくすために、マグネット(magnet=誘引)学校方式を採り、A校ではスペイン語イマージョンを、B校ではフランス語イマージョンを、C校ではコンピュータ科学を、D校では芸術教育をというように、それぞれの学校に特徴をつけて、遠距離通学を促進しているところもある(San Diego City Schools, 1985)。どのような理由からイマージョン教育が行われようとも、その地域に習得を目的とする言語を話す人口がないこと、あるいは、公用語としての地位が認められていないことなどは、教育効果を低下させるものではないことということが懸念される。このことは、日本の英語教育についても同じことが言えるので、特に検討を要するものである。

幸いにも、この方面においてもかなりの数の調査がなされているので、ここでは、それらを要約してみよう。おもに早期イマージョンの児童たちを比較した調査では、言語の社会的条件が異なる地域でも、子供たちの母語および一般科目の学力の低下は認められず、習得を目的とする言語の習熟度は、通常の語学の授業を受けている子供たちよりも高いという結果が報告されている(アメリカの例はCohen, 1974;カナダの例はSwain & Lapkin, 1982)。さらに、カナダの場合、フランス語の習熟度について見ると、バンクーバーのように英語系の住民だけしかいない地域のイマージョン参加者も、モントリオールのように英語系とフランス語系の両方の住民が住む地域のイマージョン参加者も、同じレベルに達していたという調査報告がある(Swain, 1981)。

本来ならば、バイリンガル(二言語)という社会的環境が与えられれば、当然、習熟度が高くなるであろうと予想されるにもかかわらず、このような実態は、どこに起因するものであるのか。その答えは、バイリンガル地域であるモントリオールのイマージョンに参加している生徒たちを対象としたアンケート調査に見ることができる。彼らは、授業以外にも積極的に地域のフランス語系の住民と接触する機会を作るかという問いに対して、圧倒的多数が否定的な答えを出している(Genesee, 1978)。また、イマージョンに参加している生徒またはその家庭がどの程度テレビ・ラジオ・新聞などのメディアを通してフランス語に接触しているかという調査でも、通常授業の生徒またはその家庭の接触率より高い接触率があるという結果は見られなかった。結局、バイリンガルという社会的環境が言語の習得に効果を及ぼすか否かということは、学習者がその環境を積極的に活用していくか否かにかかっている。それとは逆に、意欲さえあれば、限られた環境の中で大きな効果を生み出すことができる。たとえば、このような社会的環境のない地域の親たちが、フランス系住民との短期里親計画を通して子供たちの交流を図り、積極的な環境作りにより乗り出し、そこから最大限の効果を生み出そうとしているのがそれである。従って、一方では習得を目標とする言語の環境作りが大切であるが、もう一方では、それを積極的に活用しようとする意欲を持たせる工夫も大切であると考えられる。学習者に学習意欲があるか否かということは、学習者の責任であると考えられがちであるが、これは、ほぼ全面的に教育者の責任と言えよう。言語教育においては、実際に「使うことのできる」言語を提供することが、大きな鍵となるのではなかろうか。

V. まとめと今後の課題

過去二十数年のイマージョン教育の実践とそれに伴う各種の研究から、一定の条件のもとでは、イマージョン教育課程は、第二言語（外国語）の習得方法としては極めて効果的な手段であることが立証された。習得を目的とする第二言語を用いて、語学以外の数学・理科・社会などといった一般科目の授業を行うことは、(1)全課程が修了した段階では、母語の学力が不足することはない、(2)習得を目的とする言語の学力は、通常の語学の授業を通して達成される言語の能力よりも遙かに高い、(3)習得を目的とする言語の学力は、細かな文法面においてはやや劣るものの、コミュニケーションを成立させることにおいては、母語の話者とほぼ等しくなる、(4)第二言語を用いて数学・理科・社会などの一般科目の授業を行っても、それらの科目における学力は、母語を用いて授業を行った場合と比較しても、劣ることはない、という結果を生み出している。

しかし、カナダを中心に行われたイマージョン教育課程の研究は、特に教育熱心な親たち、あるいは、学習意欲の高い子供たちの選択によってイマージョン授業を受けている人口を対象として行われたものであることを忘れてはならない。表1にも見た通り、イマージョン教育課程に入っている子供たちの人口は、英語圏就学人口の3.2%にすぎない。従って、全員がイマージョン教育を必修として受けることになれば、必ずしも同じような調査結果は報告されないであろう。しかし、この3.2%は、知能指数がもっとも高い層の人口ではなく、さまざまな知能指数の子供たちが含まれているということ、さらに、知能指数と言語の習得力との相関関係は、言語を「語学」あるいは「学問」として学習した場合にはある程度明確に現れるが、言語をコミュニケーションの「手段」あるいは「道具」として学習した場合には相関関係が認められないという調査結果は、イマージョン教育を単なるエリート教育として片付けてしまうことのできない側面を表すものである。これは、これまでの言語教育に対して大きな疑問を投げかけるばかりではなく、これからの言語教育に明るい見通しを提供するものである。

カナダにおけるイマージョン教育課程に関する研究は、実態調査の段階は、開始後20年以上を経た今、ほぼ完了していると言ってもよいであろう。今後、この領域における研究は、おもに二つの課題を中心に行われる必要があるだろう。すなわち、これまでの実態調査をもとにして言語習得に関する仮説をできるだけ多く打ち出し、それらを理論化することと、それに基づく言語教育法を開発していくことである。こうした動きは、北米ではすでに起こりつつあるが（Krashen, 1982；1984など）、言語教育の危機に見舞われている日本においても、決して傍観者としての立場ではなく、あるいは、既成品を輸入する者としてではなく、独自の理論と方法を開発していくことが必要である（広瀬, 1987）。

参 考 文 献

- 関口礼子（1982）、「教育制度への多文化主義導入」関口礼子著『カナダにおける多文化主義とその教育』第IV章、40～57頁。
- 林田享子（1985）、「第二言語としてのフランス語教育」関口礼子篇『カナダの多文化主義に関する学際的研究』第V章、

65～83頁。

- 広瀬孝文 (1982), 「多民族構成とその言語教育の諸問題」 関口礼子著『カナダにおける多文化主義とその教育』第V章, 58～78頁。
- 広瀬孝文 (1987), 「イメージ方式言語教育に学ぶもの」日本カナダ学会編『カナダ研究の諸問題』, 241～253頁。
- Anisfeld, E., and Lambert, W.E. (1964), "Evaluative Reactions of Bilingual and Monolingual Children to Spoken Languages," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69 : pp. 89-97.
- Asher, J.J., and Price, B.S. (1967), "The Learning Strategy of the Total Physical Response; Some Age Differences," *Child Development*, 38 : pp. 1219-1227.
- Bruck, M., Lambert, W.E., and Tucker, G.R. (1976), "Cognitive Consequences of Bilingual Schooling :The St. Lambert Project through Grade 6," Department of Psychology, McGill University.
- Chomsky, N. (1972), *Language and Mind* (New York: Harcourt & Brace).
- Cohen, A. (1974), "The Culver City Spanish Immersion Program : The First Two Years," *Modern Language Journal*, 58: pp. 95-103.
- Cummins, J. (1979), "Should the Child Who is Experiencing Difficulties in Early Immersion Be Switched to the Regular English Program?" *Canadian Modern Language Review*, 36: pp. 139-143.
- Dockrell, W.B., and Brosseau, J.F. (1967), "The Correlates of Second Language Learning by Young Children," *Alberta Journal of Educational Research*, 13: pp. 295-298.
- Edwards, H.P., McCarry, H.A., and Fu, L. (1980). *Evaluation of Second Language Program Extensions Offered in Grades 3, 4, and 5 : Final Report 1979-80* (Ottawa: Ottawa Roman Catholic Separate School Board).
- Fathman, A. (1975), "The Relationship between Age and Second Language Productive Ability," *Language Learning*, 25:245-253.
- Genesee, F. (1976), "The Role of Intelligence in Second Language Learning," *Language Learning*, 26:pp. 267-280.
- Genesee, F. (1978a), "A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion School Program," *Canadian Journal of Education*, 3: pp. 31-50.
- Genesee, F. (1978b), "Second Language Learning and Language Attitudes," *Working Papers on Bilingualism*, 16: pp. 19-42.
- Genesee, F. (1981a), "A Comparison of Early and Late Second Language Learning," *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 13: pp. 115-127.
- Genesee, F. (1981b), "Evaluation of the Laurenval Early Partial and Early Total Immersion Programs," Department of Psychology, McGill University.
- Genesee, F. (1983), "Bilingual Education of Majority Language Children : The Immersion Experiments in Review," *Applied Psycholinguistics*, 4 : pp. 1-46.
- Genesee, F. (1987), *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education* (Cambridge: Newbury House).
- Genesee, F., and Chaplin, S. (1978), "Evaluation of the 1974-75 Grade 11 French Immersion Class," Department of Psychology, McGill University.
- Genesee, F. and Lambert, W.E. (1983), "Trilingual Education of Majority Language Children," *Child Development*, 54:pp. 105-114.
- Genesee, F., and Stanley, M.H. (1976), "The Development of English Writing Skills in French Immersion Programs," *Canadian Journal of Education*, 3 : pp.1-18.
- Genesee, F., Tucker, G.R., and Lambert, W.E. (1975), "Communication Skills of Bilingual Children," *Child Development*, 46: pp. 1010-1014.
- Harley, B., and Swain, M. (1977), "An Analysis of Verb Form and Function in the Speech of French Immersion Pupils," *Working Papers on Bilingualism*, 14: pp. 31-40.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press).
- Krashen, S. (1984), "Immersion: Why It Works and What It Has Taught Us," *Language and Society*, 12 : pp. 61-64.

- Lupul, M. (1976), "Bilingual Education and the Ukrainians in Western Canada: Possibilities and Problems," in M. Swain, ed., *Bilingualism in Canadian Education : Issues and Research* (Canadian Society for the Study of Education Yearbook, 3): pp. 86-106.
- Penfield, W., and Roberts, L. (1959), *Speech and Brain Mechanism* (New York: Atheneum).
- Rhodes, N.C., Clark, J.L.D., and Tucker, F.R. (1982), *Foreign Languages in the Elementary School: A Practical Guide* (Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics).
- San Diego City Schools (1985), *Course of Study, K-12, 1985-86* (San Diego, California).
- Swain, M. (1987), "French Immersion: Early, Late, or Partial?" *Canadian Modern Language Review*, 34: pp. 577-585.
- Swain, M. (1981), "Linguistic Environment as a Factor in the Acquisition of Target Language Skills," in R. Anderson, ed., *Second Language Acquisition and Use Under Different Circumstances* (Rowley, Mass. : Newbury House, 1981).
- Swain, M., and Lapkin, S. (1982), *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study* (Clevedon, England : Multilingual Matters).